



DOSSIER



EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y FILOSOFÍA¹

ANTONIO CAMPILLO²

I

Comenzaré citando unas palabras de Hannah Arendt, tomadas de un artículo sobre la “crisis de la educación” que esta filósofa de origen judío, educación alemana y nacionalidad estadounidense, publicó hace ya más de cincuenta años, y que sin embargo siguen teniendo vigencia para nosotros, porque aluden a una dimensión constitutiva de la condición humana:

“La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual [a sí misma] sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos (...). Los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo, y la de la perpetuación del mundo. Estas dos responsabilidades no son coincidentes y, sin duda, pueden entrar en conflicto una con otra³”.

Por un lado, la primera responsabilidad de los adultos hacia las criaturas que han engendrado consiste en acogerlas, cuidarlas y protegerlas frente a los peligros del mundo, y esa labor de crianza suelen realizarla habitualmente (aunque no siempre, ni exclusivamente) los progenitores y parientes más cercanos, en el espacio privado de la familia. Por otro lado, la segunda responsabilidad de los adultos, en la medida en que conviven juntos en un mismo territorio y constituyen entre todos una comunidad política, consiste en preservar su propio mundo, ese

mundo humano que las personas libres crean, sostienen y habitan en común, transmitiéndolo a los recién nacidos y educándolos para que también ellos se hagan adultos y sean capaces de recrearlo, sostenerlo y habitarlo, como nuevos ciudadanos de una comunidad política que pretende ser inmortal y perdurar a través del reemplazo de las generaciones.

A medio camino entre la responsabilidad de criar y la responsabilidad de educar, entre el espacio privado de la familia y el espacio público de la comunidad política, se encuentra la escuela, una institución en la que se entrecruzan, se enfrentan y se complementan ambas responsabilidades: la de criar a los recién llegados desde la niñez hasta la adolescencia, protegiéndolos del mundo conflictivo de los adultos, y, al mismo tiempo, la de educarlos para que también ellos puedan acceder a ese mundo adulto como ciudadanos de pleno derecho⁴.

Dicho en pocas palabras, la educación es la institución por medio de la cual una sociedad se reproduce a sí misma y transmite a las generaciones siguientes todo su archivo cultural. Por eso, el modo en que se organiza la educación depende del modo en que se organiza la sociedad, y viceversa. No podemos elaborar una teoría pedagógica sobre la educación sin elaborar al mismo tiempo una teoría política sobre la sociedad en su conjunto; y, a la inversa, no podemos elaborar una teoría política que no tenga en cuenta el modo en que una sociedad se perpetúa en el tiempo, y, en concreto, el modo en que se reproduce a sí misma a través de la educación. Uno de los intentos más interesantes de elaborar “una teoría política de la educación” nos lo ofrece la estadounidense Amy Guttmann en su libro *La educación democrática*⁵. Guttmann distingue cuatro grandes teorías políticas de la educación:

– En primer lugar, la teoría del “Estado familia”, defendida por Platón en la *República*, en donde el Estado es concebido como una comunidad orgánica, es decir, como una integración armónica de las funciones político-militares de la *polis* y las funciones económico-parentales del *oikos*. Por eso, Platón atribuye la autoridad educativa exclusivamente al Estado, o, más bien, a los sabios que lo gobiernan de manera autoritaria y benevolente, como si fuesen los padres y señores de una única y gran familia⁶.

– En segundo lugar, la teoría del “Estado de las familias”, defendida por la tradición cristiana (que se basa en la *Política* de Aristóteles⁷, y concretamente en la doble tesis aristotélica, retomada más tarde por Tomás de Aquino, de la familia como primera comunidad natural y del Estado como una agrupación de familias)⁸, y también por la tradición liberal de inspiración cristiana, desde John Locke⁹ hasta Milton Friedman¹⁰. Esta teoría atribuye la autoridad educativa

exclusivamente a las familias, y en particular a los padres.

– En tercer lugar, la teoría del “Estado de los individuos”, defendida por la tradición secularizada y positivista del liberalismo, desde John Stuart Mill¹¹ hasta Bruce Ackerman¹². Esta teoría atribuye la autoridad educativa exclusivamente a las instituciones escolares y a los educadores, entendidos como expertos neutrales, que se limitarían a transmitir conocimientos e informar sobre las diferentes opciones éticas y políticas, y dejarían a los propios educandos la decisión libre y autónoma sobre los valores y las normas que han de regir su vida.

– Por último, la teoría del “Estado democrático”, que es heredera de la tradición del republicanismo cívico. La tradición republicana fue recuperada por historiadores del pensamiento político como Quentin Skinner¹³ y John G. A. Pocock¹⁴, y por filósofos como Hannah Arendt¹⁵ y Philip Pettit¹⁶, y es también la opción política defendida por la propia Guttman. Esta teoría cuestiona las limitaciones de las otras tres y concibe la educación como una tarea compartida por las familias, los educadores y el Estado. El argumento de Guttman es el siguiente: si concebimos la educación como “la reproducción social consciente” por parte de una sociedad determinada, y si consideramos que la democracia es la mejor forma posible de organización política, entonces hemos de regular el sistema educativo de tal modo que permita preservar y transmitir el carácter democrático de la sociedad, y eso significa que hemos de entender la educación como una responsabilidad compartida, que concierne de forma conjunta a las familias, a los educadores de las instituciones escolares y a los ciudadanos que conviven en el marco de una misma comunidad política.

En resumen, una sociedad democrática debe contar con una educación democrática, es decir, con una educación que sea compartida por los padres, los profesores y las instituciones públicas, y que tenga como finalidad principal la formación de ciudadanos y ciudadanas libres e iguales, capaces de actuar como tales en el gobierno de la comunidad política y, por tanto, en la creación, mantenimiento y renovación de un mundo común.

II

Ahora bien, el problema con el que nos encontramos hoy es que tanto la democracia como la educación están en crisis, debido a una serie de cambios sociales, tecnológicos y ecológicos que han dado origen a la actual sociedad global. Se trata de unos cambios históricos muy profundos, acelerados y generalizados.

Son cambios muy profundos, porque cuestionan unos límites hasta ahora

considerados naturales e inalterables: el “nacimiento” como gestación natural de cada uno de nosotros, que ha pasado a ser un fenómeno manipulable por medio de las técnicas de reproducción asistida, interrupción del embarazo, ingeniería genética, vientres de alquiler, etc.; la “nacionalidad” como pertenencia a una comunidad política pretendidamente natural, que se ha visto problematizada por los movimientos migratorios, las familias mixtas, la mezcla intercultural, etc.; y la idea misma de “naturaleza” como un supuesto orden eterno e inmutable, cuestionado por los nuevos desarrollos de la física, la biología y la cosmología, que nos presentan un universo cambiante y azaroso, desde el Big Bang y la evolución de las especies vivientes hasta la crisis ecológica global inducida por la propia acción humana.

Además, son cambios muy acelerados, y ello provoca una dificultad de comprensión y de adaptación, un desequilibrio patógeno entre el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativa”¹⁷, un “complejo de Prometeo” y una “obsolescencia del ser humano” con respecto a sus propias creaciones técnicas¹⁸, una incertidumbre y una irresponsabilidad sobre los “riesgos fabricados” por nosotros mismos¹⁹, una precarización de todos los compromisos y vínculos sociales en la llamada “segunda modernidad” o “modernidad líquida”²⁰, y, como resultado de todo ello, una fractura cultural entre las generaciones (la fractura entre los hijos de la galaxia Gutenberg, de la que hablaba McLuhan, y los hijos de la galaxia Internet, de la que habla Castells)²¹, y una inseguridad existencial en la trayectoria biográfica de cada ser humano (vínculos afectivos, formación académica, trabajos, compromisos cívicos, etc.)²².

Son, también, cambios generalizados, que están afectando simultáneamente a los países más ricos y a los más pobres, a los “occidentales” y a los “orientales”, a los del Norte y a los del Sur, puesto que vivimos ya en una sola sociedad mundial, global o planetaria. Eso no significa que disminuyan las desigualdades entre países y grupos sociales, puesto que más bien se han incrementado, aunque al mismo tiempo se han transformado, diversificado e individualizado, en función de la clase social, la etnia, el sexo, la edad, la apariencia física, etc. Lo que significa es que ya no hay países que sean la vanguardia de la historia –como pretendió serlo Europa occidental durante la época moderna– y que, por ello mismo, deban conquistar, colonizar, educar y guiar al resto de los pueblos de la Tierra.

Por último, estos cambios tan profundos, tan acelerados y tan generalizados están modificándolos tres dimensiones básicas de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra convivencia con nuestros semejantes y nuestra propia identidad personal.

Cuando los humanos venimos al mundo, nos encontramos con tres condiciones básicas que van a configurar decisivamente nuestra experiencia de la vida y de las que van a depender incluso nuestras posibilidades de supervivencia: el mundo físico (natural y artificial) que nos envuelve y nos sustenta, los adultos que nos han engendrado y con los que convivimos, y nuestro propio cuerpo viviente, único y vulnerable. Todas las sociedades han inventado instituciones para regular esas tres grandes dimensiones de la experiencia humana: nuestra relación con el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra relación con nuestro propio cuerpo, es decir, lo que los antiguos filósofos griegos llamaron *kosmos*, *polis* y *ethos*.

Pues bien, en las últimas décadas estamos asistiendo a cambios muy profundos, acelerados y generalizados en esas tres dimensiones de la experiencia humana:

– Por un lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a nuestra relación con la naturaleza. Se han multiplicado los saberes tecno-científicos (desde la astrofísica hasta la microfísica, pasando por la geología, la biología y la historia de las propias sociedades humanas y de su interacción con los ecosistemas terrestres), y con ellos se han incrementado nuestro conocimiento y nuestra capacidad de control de los procesos naturales; pero, al mismo tiempo, también se han multiplicado los riesgos, los dilemas morales, las desigualdades sociales y los conflictos políticos vinculados a los usos de esos saberes expertos.

– Por otro lado, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a la estructura de las comunidades políticas. Ya no vivimos como las primeras comunidades tribales, a pesar de que han protagonizado la mayor parte de la historia humana y nos han legado nuestras instituciones más básicas. Tampoco vivimos como las antiguas civilizaciones agrarias, sea que adoptasen la forma del Estado-ciudad ateniense o la del Estado-imperio romano, a pesar de que fueron ellas las que nos legaron la escritura, la filosofía, la ciencia, el arte, el derecho, etc. Ni siquiera vivimos ya en el tipo de sociedad que se desarrolló en los últimos siglos: una sociedad capitalista dominada hegemónicamente por unos cuantos Estados-nación europeos o euro-atlánticos, democráticos hacia dentro y colonialistas hacia fuera. Hoy estamos asistiendo al nacimiento de una sociedad global cada vez más compleja e interdependiente, en donde el poder se desplaza de Occidente a Oriente, y en donde los riesgos sociales, tecnológicos y ecológicos amenazan no solo la convivencia sino también la supervivencia de la humanidad.

– Por último, hemos de tener en cuenta los cambios que afectan a

la configuración de la propia subjetividad. En las últimas décadas, se han problematizado las identidades personales y profesionales asociadas a la diferencia entre los sexos y entre las generaciones, se han pluralizado las formas de vida, se ha intensificado el mestizaje familiar y cultural; pero también han aumentado las reacciones de rechazo o discriminación por razones de sexo, etnia y clase social, se han precarizado las condiciones sociales y laborales, en una palabra, se han vuelto cada vez más diversas, desiguales e inciertas las trayectorias biográficas.

III

Todos estos cambios históricos, que aquí me he limitado a enumerar de una manera muy esquemática, explican la doble crisis de la democracia y de la educación, es decir, la crisis de la constitución política y de la transmisión cultural de nuestro mundo común.

Por lo que se refiere a la crisis de la democracia, me limitaré a recordar los tres grandes problemas a los que se enfrentan hoy las democracias realmente existentes:

– En primer lugar, el problema de la *justicia*: el capitalismo neoliberal ha dado lugar a una creciente desigualdad económica y social entre ricos y pobres, una estrecha connivencia entre las élites políticas y económicas, un deterioro de los servicios públicos universales (vivienda, sanidad, educación, etc.), una falta de recursos básicos por parte de las clases populares (desempleo, precariedad laboral, pobreza, exclusión social, etc.), y, por tanto, una merma de las capacidades para ejercer una ciudadanía activa, libre e igualitaria.

– En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, nos encontramos también con el problema de la *representación*: se ha producido una pérdida de legitimidad de las élites políticas y de las instituciones de representación democrática, en parte por su elevado grado de corrupción política y de connivencia con el poder económico, y en parte por la falta de recursos materiales y de mecanismos institucionales que faciliten la participación ciudadana, lo que ha dado lugar a una creciente distancia entre los representantes y los representados.

– Por último, a los dos problemas anteriores (el de la justicia y el de la representación, o, más bien, el de la pérdida de ambas) se añade el problema de la *escala*: me refiero al creciente desajuste entre la soberanía política nacional y los grandes poderes y riesgos globales. Todas las categorías e instituciones jurídico-políticas modernas (soberanía, democracia, representación, ciudadanía, derechos, etc.) se han construido en torno al Estado-nación soberano como

forma canónica de la comunidad política, pero hoy día las escalas de poder se multiplican hacia arriba y hacia abajo, lo que requiere nuevas formas de justicia y de representación que se sitúen también por encima y por debajo de la escala estatal²³.

Por lo que se refiere a la crisis de la educación, me limitaré a mencionar dos grandes paradojas, en las que se condensan muchos de sus problemas:

– Por un lado, en todos los países del mundo aumenta cada vez más la demanda social de formación profesional y cultural en los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; pero, por otro lado, estamos asistiendo a un recorte de la inversión pública en educación, universidades e investigación, sobre todo en los países del Occidente euroatlántico, debido a la hegemonía de las políticas neoliberales.

– Por otro lado, en todos los países del mundo se valora cada vez más la tríada I+D+i, es decir, el conocimiento especializado, instrumental, perecedero y mercantilizable, como remedio mágico para salir de la crisis económica y competir en el capitalismo globalizado; pero, por otro lado, se menosprecia cada vez más el conocimiento entendido como una formación integral, es decir, como un bien común, humanístico, duradero y comunicable²⁴.

Pues bien, debido a esta doble crisis de la democracia y de la educación, es preciso repensarlas y renovarlas simultáneamente. Y, en esta doble tarea, creo que la filosofía, en cuanto ejercicio público del pensamiento, puede desempeñar un papel muy importante.

IV

El filósofo francés Michel Foucault, en el último de los cursos que dio en el Collège de France pocos meses antes de su muerte, con el título *El coraje de la verdad* (1984), llevó a cabo una reconstrucción de la historia de la filosofía griega, tomando como hilo conductor el concepto de *parrhesía*. Este término griego, derivado de *pan* (todo) y *rhésis* (discurso), puede ser traducido como franqueza o libertad de palabra. La libertad para hablar francamente ante los demás era inicialmente entendida como un derecho cívico, como un privilegio distintivo del ciudadano de la *polis*, pero a partir de Sócrates y de Diógenes el Cínico comenzó a ser entendida también como una cualidad ética, como la veracidad que debe ser exigida a quien pretende llevar una existencia propiamente filosófica, ya que la *parrhesía* requería en último término el coraje para manifestar el propio parecer, aun a riesgo de perder la vida.

Pues bien, en ese último curso, hay un breve pasaje en el que Foucault

defiende que la filosofía griega, y con ella toda la filosofía occidental, se caracteriza por ser un cierto tipo de discurso, más aún, un cierto tipo de práctica existencial, que pretende articular entre sí tres polos inseparables: el polo de la verdad (*alétheia*), como conocimiento empírico del mundo (*kosmos*); el polo de la política (*politeia*), como constitución de una comunidad humana más o menos justa (*polis*); y el polo de la ética (*ethikê*), como modelación autónoma de la propia subjetividad (*ethos*).

La tesis formulada por Foucault es la siguiente: la filosofía occidental, desde la Grecia antigua hasta el presente, ha sido y es un intento de articular entre sí los tres grandes dominios de la experiencia humana: el conocimiento del mundo, la convivencia con nuestros semejantes y la modelación de la propia subjetividad; en otras palabras: la ciencia, la política y la ética. Estos tres dominios, dice Foucault, son irreductibles e inseparables entre sí. Y lo distintivo de la filosofía es el esfuerzo por pensar su articulación, sin identificarse con ninguno de ellos: ni con la ciencia, ni con la política, ni con la ética. Estas son sus palabras:

“Pero me parece sobre todo que, al tratar de recuperar en parte esa transformación de la *parrhesía* y su desplazamiento del horizonte institucional de la democracia al horizonte de la práctica individual de la formación del *ethos*, podemos ver algo que es bastante importante para comprender ciertos rasgos fundamentales de la filosofía griega y, por consiguiente, de la filosofía occidental. Con esas inflexiones y cambios en la *parrhesía* nos encontramos ahora, en el fondo, en presencia de tres realidades o, en todo caso, de tres polos: el polo de la *alétheia* y el decir veraz; el polo de la *politeia* y el gobierno; y, por último, el polo de lo que en los textos griegos tardíos se llama *ethopóiesis* (la formación del *ethos* o la formación del sujeto). Condiciones y formas del decir veraz por una parte; estructuras y reglas de la *politeia* (es decir de la organización de las relaciones de poder) por otra; y, para terminar, modalidades de formación del *ethos* en el cual el individuo se constituye como sujeto moral de su conducta: estos tres polos son irreductibles y, a la vez, están irreductiblemente ligados unos a otros. *Alétheia, politeia, ethos*: creo que la irreductibilidad esencial de los tres polos, y su relación necesaria y recíproca, la estructura de atracción de uno hacia otro y viceversa, sostuvo la existencia misma de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nuestros días.

Pues lo que hace que el discurso filosófico no sea un mero discurso científico, que [se limite a] definir y poner en juego las condiciones del decir veraz, lo que hace que el discurso filosófico, desde Grecia hasta nuestros días, no sea un mero discurso político o institucional, que se limite a definir el mejor

sistema posible de instituciones, y lo que hace, por fin, que el discurso filosófico no sea solo un puro discurso moral que prescriba principios y normas de conducta, es precisamente el hecho de que, con respecto a cada una de estas tres cuestiones, plantea al mismo tiempo las otras dos. (...)

La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta la actualidad, radica precisamente en la posibilidad o, mejor, la necesidad de este juego: no plantear jamás la cuestión de la *alétheia* sin reavivar a la vez, con referencia a esa misma verdad, la cuestión de la *politeia* y el *ethos*. Otro tanto para la *politeia*. Otro tanto para el *ethos*²⁵.

Comparto, en lo esencial, la interpretación sugerida por Foucault en su último curso. Por eso, propongo concebir la filosofía como un pensamiento *cosmopolítico*, es decir, como una forma de reflexión crítica que trata de comprender los vínculos inseparables entre las tres dimensiones constitutivas de la experiencia humana (nuestro ser en el mundo, nuestra relación con los otros y nuestra identidad o subjetividad singular) y entre los tres tipos de saber y de práctica social que se ocupan de cada una de ellas: la ciencia, la política y la ética²⁶.

Otro pensador francés, Edgar Morin, teórico del llamado “paradigma de la complejidad”, escribió a petición de la UNESCO un par de ensayos con propuestas muy interesantes para la reforma de la educación. Pues bien, las propuestas de Morin son convergentes con la interpretación de la filosofía occidental defendida por Foucault, ya que también pretenden articular las diferentes dimensiones de la experiencia humana. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin dice lo siguiente:

“La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común, y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo (...). Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite iluminar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los avances concomitantes de la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología y la prehistoria en los años sesenta-setenta han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el Hombre. Pero estas aportaciones todavía hoy están desunidas. Lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas

que perdió su figura. Aquí se plantea un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo, que concibe nuestra humanidad de manera insular, fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del que estamos constituidos, así como por el pensamiento reductor que rebaja la unidad humana a un sustrato puramente bio-anatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve con ello invisible y el hombre se desvanece “como una huella en la arena”. Además, el nuevo saber, por no estar vinculado, tampoco está asimilado ni integrado. Paradójicamente, se agrava la ignorancia del todo mientras que se progresa en el conocimiento de las partes.

De ahí la necesidad, para la educación del futuro, de una gran concentración de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales a fin de ubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas, y la necesidad de integrar la aportación inestimable de las humanidades, no solo de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía y las artes...²⁷.

En otra obra publicada el mismo año, *La mente bien ordenada*, Morin afirma expresamente que la filosofía debería desempeñar un papel fundamental de articulación o vertebración de los distintos ámbitos del saber y de la experiencia:

“La filosofía, si vuelve a dedicarse a su vocación reflexiva en todos los aspectos del saber y de los conocimientos, podría, debería hacer converger la pluralidad de sus enfoques sobre la condición humana.

A pesar de la ausencia de *una* ciencia del hombre que coordine y una *las* ciencias del hombre (o más bien a pesar de la ignorancia de los trabajos efectuados en este sentido), la enseñanza puede intentar eficazmente hacer converger las ciencias naturales, las ciencias humanas, la cultura de las humanidades y la filosofía hacia el estudio de la condición humana.

A partir de entonces podría desembocar en una toma de conciencia de la comunidad de destino propia de nuestra era planetaria, donde todos los humanos están enfrentados a los mismos problemas vitales y mortales”²⁸.

Si nos tomamos en serio la reforma pedagógica propuesta por Morin, creo que la filosofía podría desempeñar un papel decisivo en la renovación tanto de la democracia como de la educación, y, sobre todo, en el restablecimiento del vínculo entre la una y la otra, conforme a las exigencias que nos reclaman los cambios históricos del siglo XXI.

Por decirlo con las palabras de Arendt, la filosofía podría servir de puente

entre las dos responsabilidades de los adultos: por un lado, la responsabilidad de crear y preservar un mundo común; por otro lado, la responsabilidad de transmitirlo a las generaciones venideras.

NOTAS

¹ Conferencia pronunciada el 13 de octubre de 2016 en el Aula de Filosofía Manuel Alemán de la Universidad de Las Palmas y el 14 de octubre en la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife. Una versión anterior fue presentada como conferencia inaugural en las X Jornadas Filosóficas *Paradoxa*: “Filosofía y Educación”, organizadas por la Asociación de Filósofos Extremeños (AFEx) y celebradas en la Biblioteca Pública de Cáceres “Antonio Rodríguez-Moñino y María Brey”, del 13 de febrero al 7 de mayo de 2016.

² Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia. campillo@um.es
<http://webs.um.es/campillo>

³ Hannah Arendt, “La crisis en la educación” [1958], en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, trad. de A. L. Poljak, Barcelona, Península, 1996 [1968], pp. 185-208, especialmente p. 197.

⁴ Antonio Campillo, “Educación, filosofía y diálogo”, en *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2001, pp. 113-132.

⁵ Amy Guttmann, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, trad. de Á. Quiroga, Barcelona, Paidós, 2001 [1987].

⁶ Platón, *República*, ed. de C. Eggers Lan, en *Diálogos*, vol. IV, Madrid, Gredos, 1986.

⁷ Aristóteles, *Política*, ed. de M. García Valdés, Madrid, Gredos, 1988.

⁸ Antonio Campillo, “*Oikos y polis*: Aristóteles, Polanyi y la economía política liberal”, en *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 31 (2012), pp. 27-38, y “Animal político. Aristóteles, Arendt y nosotros”, en *Revista de Filosofía*, vol. 39, n° 2 (2014), pp. 169-188.

⁹ John Locke, “Segundo tratado sobre el gobierno civil”, en *Dos ensayos sobre el gobierno civil*, trad. de F. Giménez, intr. de J. Abellán, Madrid, Espasa-Calpe, 1997 [1689], cap. 6, sec. 67, y *Pensamientos sobre la educación*, prólogo de M. Fernández-Enguita, trad. de La Lectura y R. Lasaleta, Madrid, Akal, 1986 [1693].

¹⁰ Milton Friedman, *Capitalismo y libertad* (seguido de una selección de *Ensayos de política monetaria*), intr. y selec. de F. Cabrillo, Madrid, Síntesis, 2012 [1962].

¹¹ John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, prólogo de I. Berlín, trad. de P. de Azcárate y N. Rodríguez, Madrid, Alianza, 2000 [1859].

¹² Bruce Ackerman, *La justicia social en el Estado liberal*, trad. de C. Rosenkrantz, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993 [1980].

¹³ Quentin Skinner, “La libertad de las repúblicas: ¿un tercer concepto de libertad?”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 33 (2005), pp. 19-49, trad. de A. Rivero.

¹⁴ John G. A. Pocock, *El momento maquiavélico. El pensamiento político florentino y la tradición*

republicana atlántica, trad. de M. Vázquez-Pimentel y E. García, Madrid, Tecnos, 2002 [1975].

¹⁵ Hannah Arendt, *La condición humana*, intr. de M. Cruz, trad. de R. Gil, Barcelona, Paidós, 1993 [1958].

¹⁶ Philip Pettit, *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, trad. de A. Domènech, Madrid, Paidós, 1999 [1997]; Antonio Domènech, *El eclipse de la fraternidad*, Barcelona, Crítica, 2004; Andrés de Francisco, *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2007.

¹⁷ Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

¹⁸ Günther Anders, *La obsolescencia del hombre*, 2 vols., Valencia, Pre-textos, 2011.

¹⁹ Anthony Giddens, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993; Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós, 1998, y *La sociedad del riesgo global*, Barcelona, Siglo XXI, 2002.

²⁰ Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.

²¹ Marshall McLuhan, *La Galaxia Gutenberg*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 1998; Manuel Castells, *La Galaxia Internet*, Barcelona, Plaza & Janes, 2001.

²² Anthony Giddens, *Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península, 1995.

²³ Nancy Fraser, *Escalas de justicia*, Barcelona, Herder, 2008.

²⁴ Antonio Campillo, “Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 2ª época, año XXXIII, n° 99, enero-abril 2014, pp. 7-28, y “La universidad en la sociedad global”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 52 (2015), pp. 15-42.

²⁵ Michel Foucault, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Curso del Collège de France (1983-1984), trad. de H. Pons, Akal, Madrid, 2014, Clase del 8 de febrero de 1984, Segunda hora, pp. 70-72.

²⁶ He desarrollado esta tesis en *Tierra de nadie. Cómo pensar (en) la sociedad global*, Barcelona, Herder, 2015, y en “Mundo, nosotros, yo. La filosofía como cosmopolítica”, en M. J. Guerra y A. Hernández (eds.), *Éticas y políticas de la alteridad. En torno al pensamiento de Gabriel Bello*, Plaza & Valdés, Madrid, 2015, pp. 25-46.

²⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, prefacio de F. Mayor Zaragoza, ex director general de la UNESCO (1987-1999), trad. de M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez y F. Girard, Barcelona, Paidós, 2001 [1999], pp. 57-58.

²⁸ Edgar Morin, *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, trad. de M. J. Buxó-Dulce, Barcelona, Seix-Barral, 2000 [1999], p. 57.